

Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter

## **Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa**

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 385-399. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 32)*



### Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter: Symposion 15. Berufliche Umweltbildung in Europa - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]: *Bildung und Erziehung in Europa. Beiträge zum 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14.-16. März 1994 in der Universität Dortmund. Weinheim u.a. : Beltz 1994, S. 385-399* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101955 - DOI: 10.25656/01:10195

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101955>

<https://doi.org/10.25656/01:10195>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

32. Beiheft

# Bildung und Erziehung in Europa

Beiträge zum 14. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 14.–16. März 1994  
in der Universität Dortmund

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner und Dieter Lenzen

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]**

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Fortlaufende Beil. zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

32. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ...

14. Bildung und Erziehung in Europa. – 1994

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ... Kongreß**

der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... / im Auftr. des Vorstandes hrsg. –

Weinheim ; Basel : Beltz.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; ...)

Früher Schriftenreihe

NE: HST

**Bildung und Erziehung in Europa** : vom 14.–16. März 1994 in der Universität Dortmund /

im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner und Dieter Lenten. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1994

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ... ; 14)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 32)

ISBN 3-407-41133-2

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1994 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41133-2

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER .....	15
FRITZ SCHAUMANN .....	20
JOHANNA VON BENNIGSEN-FOERDER .....	23
DETLEF MÜLLER-BÖLING .....	25

## II. Öffentliche Vorträge

DIETER LENZEN Bildung und Erziehung für Europa? .....	31
GERT GEISSLER Schulreform zwischen Diktaturen? Pädagogik und Politik in der frühen sowjetischen Besatzungszone Deutschlands .....	49
FRIEDA HEYTING Pluralisierungstendenzen in der Gesellschaft und pädagogische Risiko- beherrschung .....	65
ANDREA KÁRPÁTI Ungarische Jugendliche in den Neunziger Jahren: Ideale, Meinungen, Erwartungen .....	79
HANS MERKENS »Youth at risk«. Einstellungen und Wertvorstellungen Jugendlicher in Europa in Zeiten gesellschaftlichen Wandels .....	93
PETER MORTIMORE Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft .....	117

<b>FRANÇOIS ORIVEL</b> Stand der Forschung im Bereich der Bildungsökonomie. Allgemeine Übersicht und französische Situation .....	135
<b>GABRIELA OSSENBACH-SAUTER</b> Demokratisierung und Europäisierung als Herausforderungen an das spani- sche Bildungswesen seit 1970. ....	149
<b>THOMAS RAUSCHENBACH</b> Der neue Generationenvertrag. Von der privaten Erziehung zu den sozialen Diensten .....	161
 <b>III. Symposien: Berichte/Vorträge</b>	
<b>FRANK ACHTENHAGEN/ADOLF KELL</b> Symposion 2. Berufsbildung in Europa: Analysen und Perspektiven .....	179
<b>PETER DIEPOLD</b> Symposion 3. Strukturwandel und Weiterbildung in Europa .....	191
<b>HANS-GÜNTER ROLFF</b> Symposion 5. Steuerung und Beratung der Schulentwicklung in Europa – Theorien und Fallstudien .....	207
<b>MARIANNE KRÜGER-POTRATZ</b> Symposion 6. Erziehungswissenschaft und Bildungsreformen im größeren Europa. ....	225
<b>Symposion 7. Erziehungswissenschaft in Europa – Entwicklung und gegen- wärtige Situation .....</b>	<b>241</b>
<b>JÜRGEN SCHRIEWER/HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Vorwort. ....	241
<b>GEDIMINAS MERKYS</b> Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR .....	241
<b>ROBERT COWEN</b> Educational Studies in England and Scotland .....	251
<b>Symposion 8. Schule und Unterricht in Ost und West .....</b>	<b>263</b>
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Vorwort. ....	263

<b>KLAUS-JÜRGEN TILLMANN</b> Von der Kontinuität, die nicht auffällt: Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD .....	264
<b>MIROSLAW S. SZYMANSKI</b> Schule und gesellschaftlicher Wandel in Polen.....	267
<b>ELISABETH FUHRMANN</b> Didaktik und Unterrichtsforschung in der DDR – Was bleibt?.....	269
<b>JÜRGEN BAUMERT</b> Bildungsvorstellungen, Schulleistungen und selbstbezogene Kognitionen in Ost- und Westdeutschland .....	272
<b>RAINER LEHMANN</b> Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutsch- land im internationalen Vergleich .....	277
<b>INGVAR LUNDBERG</b> Leseunterricht in internationaler Perspektive .....	280
<b>BERNHARD WOLF/CHRISTINE WEBER/ANDREAS FREY/INGRID KAGEL</b> Alltag des Kindergartens im deutsch-deutschen Vergleich .....	281
<b>LUTZ KOCH/WINFRIED MAROTZKI/HELMUT PEUKERT</b> Symposium 9. Demokratie und Erziehung in Europa. ....	285
<b>MARGRET KRAUL/CHRISTOPH LÜTH</b> Symposium 10. Der Einfluß von Religion und Kirche auf geschlechtsspezifische Sozialisation und Ausbildung im europäischen Vergleich.....	301
<b>RENATE NESTVOGEL/ANNETTE SCHEUNPFLUG</b> Symposium 11. Europas Bilder von der »Dritten Welt« – erziehungswissen- schaftliche Auswirkungen .....	317
<b>Symposium 12. Öffentliche und familiäre Kleinkinderziehung in Europa – Schwerpunkte der frühpädagogischen Forschung .....</b>	<b>333</b>
<b>KARL NEUMANN</b> Bericht .....	333
<b>HANS-GÜNTHER ROSSBACH/WOLFGANG TIETZE</b> Vorschulische Erziehung in den Ländern der Europäischen Union – Eine vergleichende Studie. ....	336
<b>Symposium 13. Primarstufenlehrerinnen in Europa .....</b>	<b>349</b>
<b>ELKE NYSSSEN</b> Einführung.....	349

<b>MANFRED BAYER</b> Retrospektive und prospektive Gedanken zur Einleitung des Symposions. . .	351
<b>DAGMAR HÄNSEL</b> Primarlehrausbildung und -beruf als weibliche Karriere . . . . .	353
<b>EDITH GLUMPLER</b> Von der Unterstufenlehrerin zur Grundschullehrerin. Probleme und Perspektiven der Ausbildungs- und Studienreform nach der deutschen Vereinigung . . . . .	355
<b>BEATRIX LUMER</b> Integration und Kooperation als zentrale Aufgaben von Grundschul- lehrer/innen in Europa – Konsequenzen für die Ausbildung . . . . .	358
<b>MANFRED BAYER</b> Bericht über den Beitrag von PETER HEASLIP, Early Years Consultant in Sandford/Avon (GB) zum Thema: »Die europäische Dimension der Ausbil- dung von Elementar- und PrimarstufenlehrerInnen« . . . . .	360
<b>JOHANNES WILDT</b> Bericht über die Podiumsdiskussion: PrimarstufenlehrerInnenausbildung zwischen Universität und Fachhochschule . . . . .	363
<b>PETER ALHEIT/RUDOLF TIPPELT</b> Symposium 14. Neue Forschungstendenzen in der europäischen Erwachse- nenbildung. . . . .	367
<b>FRANZ-JOSEF KAISER/GÜNTER PÄTZOLD</b> Symposium 15. Berufliche Umweltbildung in Europa . . . . .	385
Symposium 16. Sonderpädagogik in Europa – Tendenzen, Entwicklungen, Perspektiven im Vergleich . . . . .	401
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Einleitung. . . . .	401
<b>PETER MITTLER</b> Einbeziehen statt ausschließen . . . . .	401
<b>ALOIS BÜRLI</b> Zur pädagogischen Situation behinderter Menschen im europäischen Vergleich. . . . .	405
<b>BENGT-OLOF MATTSON</b> Sozialpolitische Entwicklung in der EU im Hinblick auf behinderte Menschen, aus skandinavischer Sicht. . . . .	409
<b>SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT</b> Sonderpädagogische Entwicklung in Frankreich . . . . .	411



<b>AGNES LÁNYI-ENGELMAYER</b> Der politisch-ideologische Einfluß auf die Erziehung und Bildung von behinderten Kindern in Ungarn .....	415
<b>HANS HOVORKA</b> Sonderpädagogische Zentren als Kooperationsbeispiele netzwerkorientier- ter Gemeinwesen .....	418
<b>JOHAN STURM/DORIEN GRAAS</b> Das Sonderschulsystem am Ende? Das niederländische Beispiel .....	420
<b>MONIKA A. VERNOOIJ</b> Ausblick .....	423
<b>Symposium 17. Freizeitbildung: ein neues Thema für Europa? Zum Verhältnis von Freizeitpädagogik und leisure studies .....</b>	<b>425</b>
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT/REINHOLD POPP</b> Einleitung .....	425
<b>WOLFGANG NAHRSTEDT</b> Freizeitpädagogik und leisure studies in Europa: Probleme und Frage- stellungen .....	430
<b>GISELA WEGENER-SPÖHRING</b> Freizeitbildung als Teil allgemeiner Bildung .....	437
<b>HORST W. OPASCHOWSKI</b> Freizeitwissenschaft als neue Spektrumswissenschaft .....	441
<b>Symposium 18. Psychoanalytische Pädagogik in Europa: Geschichte – Institutionen – Handlungsformen .....</b>	<b>445</b>
<b>REINHARD FATKE/BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID</b> Einführung .....	445
<b>WILFRIED DATLER</b> Psychoanalytische Pädagogik im Ursprungsland Österreich: Einige problem- geschichtliche Anmerkungen .....	446
<b>MIREILLE CIFALI/JEANNE MOLL</b> Die Begegnung der Pädagogik und der Psychoanalyse in den frankophonen Ländern .....	449
<b>MIA BEAUMONT</b> »Erziehungstherapie« in Großbritannien: Ein Fallbeispiel .....	452
<b>ARIANE GARLICH/MARIANNE LEUZINGER-BOHLEBER</b> Aufgewachsen in zwei Deutschlands. Eine pädagogisch-psychoanalytische Studie mit Kindern in Jena und Kassel .....	455

WILFRIED GOTTSCHALCH	
Abhängigkeitsscham und Trennungsschuld in der deutsch-deutschen Erziehungspraxis.....	459
MARIO ERDHEIM	
Ethnische und universalistische Identität .....	461

#### **IV. Bildungspolitische Erklärung**

Berufliche Orientierung und Hochschulzugang: Empfehlungen der Experten- kommission der DGfE zu einer Neugestaltung der Sekundarstufe II.....	467
---	-----

#### **V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge**

## Symposium 15

# Berufliche Umweltbildung in Europa

### *Einleitung*

Umweltbildung stellt angesichts zunehmender ökologischer Probleme – bei gleichzeitig erhöhter Sensibilität in der Bevölkerung für Fragen des Umweltschutzes – in der Zukunft eine der größten Herausforderungen auch an die berufliche Bildung dar.

Umweltbelastungen sind ein internationales Problem. Globale Fragen wie der Schutz der Erdatmosphäre spielen eine zunehmend wichtige Rolle. Insofern ist es sinnvoll, in einen internationalen Erfahrungsaustausch einzutreten. Die Berücksichtigung der internationalen Dimension der Umweltbildung ist auch deshalb unabdingbar, weil die Verwirklichung des Europäischen Binnenmarktes und die Zukunftsvision einer Politischen Union Europas eine Reihe von ökologischen Fragen aufwerfen. Für die Erwerbsarbeit der Zukunft werden Internationalisierung und Ökologisierung der Wirtschaft prognostiziert. Der Stellenwert der Berufsbildung für den Umweltschutz wird immer deutlicher. Jedoch: In Europa gibt es keine einheitliche Berufsausbildung. Es herrscht Vielfalt, Unübersichtlichkeit. Was bedeutet dies für die Ziele und Instrumente einer beruflichen Umweltbildung in Europa? Es ist davon auszugehen, daß Umweltbildung unterschiedlich angelegt ist und lokale, regionale und nationale Strukturen berücksichtigt.

Im Rahmen des ersten Teils des Symposiums wurden auf der Basis erziehungswissenschaftlicher Kategorien Konzeptionen und Problembereiche beruflicher Umweltbildung in Europa präsentiert, analysiert und zur Diskussion gestellt. Einen weiteren Schwerpunkt bildeten die Umwelt- und Berufsbildungspolitik der EU (Europäische Union), insbesondere Richtlinien, Programme, Initiativen und Projekte sowie Konzepte und Programme beruflicher Umweltbildung ausgewählter europäischer Staaten. Vor dem Hintergrund der EU-Umweltpolitik wurde im Hinblick auf die inhaltlich-methodische Dimension geprüft, welche Spielräume, Realisierungsmöglichkeiten und Lösungsansätze gegeben sind, durch Umweltbildung einen Beitrag zu der Forderung »Global denken und lokal handeln« zu leisten. Im Zentrum standen dabei Fragen nach der Motivation und den Methoden bezüglich einer kognitiven Auseinandersetzung mit der Ökologie und nach den Einflüssen der Lernumgebung.

Im zweiten Teil wurden anhand von Ergebnissen aus Modellversuchen inhaltliche und methodische Probleme der Umweltbildung erörtert und Thesen zur Entwicklung ganzheitlicher Lernkonzepte und Kooperationsmodelle zur Umweltbildung in Betrieb und Berufsschule zur Diskussion gestellt. Hinterfragt wurde die Tragfähigkeit unterschiedlicher Konzepte der Ökopädagogik und ökologischer Deutungsmuster,

die der Wissensvermittlung, der Werteerziehung und dem ökologisch sinnvollen Handeln dienen.

## *1. Anspruch und Wirklichkeit beruflicher Umweltbildung in Europa*

KARLHEINZ FINGERLE von der Universität-Gesamthochschule Kassel behandelte das Thema »Kategorien und Problembereiche beruflicher Umweltbildung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht«. Er gliedert seine Ausführungen in drei Punkte.

### *1) Nachhaltige Entwicklung (sustainable development) als Ziel der Umweltbildung*

Ausgangspunkt ist die Forderung an das Bildungswesen, den Begriff der »nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung« in der Bevölkerung zu verankern. Diese Forderung bietet Anlaß, darüber nachzudenken, daß und warum es noch nicht gelungen ist, in der Didaktik der Umwelterziehung und insbesondere in den Vorgaben für berufliche Umweltbildung einen angemessenen Begriff für die Entwicklung und Gestaltung der menschlichen Umwelt zu finden, die zugleich Natur und Kultur ist.

Das Konzept einer »nachhaltig zukunftsverträglichen Entwicklung« verweist auf Problemlösungen für Entwicklungen, die den Anspruch auf menschenwürdiges Leben in allen Teilen der Welt mit Vorstellungen der Erhaltung der Lebensgrundlagen verbinden.

Für die Didaktik der Umwelterziehung sind Konzepte notwendig, die die Menschen nicht nur als Störer, sondern auch als (Mit-)Gestalter der Natur aufnehmen. Solche Überlegungen sollten zugleich auch Grenzen des Eingreifens diskutieren und Wahnvorstellungen hinsichtlich einer Alles-Machbarkeit zurückweisen. Entsprechende Vorgaben sind in der Gesellschaft zu entwickeln, wobei die Humanwissenschaften einen wichtigen Beitrag zu ihrer Klärung leisten können. Der Diskurs in der Gesellschaft über Probleme der Entwicklung und der Erhaltung der Umwelt kann aus Verengungen herausführen.

Die internationalen Initiativen zur Umwelterziehung in der Folge der Umweltkonferenz in Stockholm im Jahre 1972 folgten dem Paradigma der ökologischen Entwicklung, das die Menschen nicht aus der Natur ausgrenzt und das Kultur als Aspekt von Natur versteht. Ihnen ist ein Begriff von Umwelt fremd, der Menschen nur als Störer in natürlichen Systemen verstehen würde. Vielmehr werden Menschen immer auch als Gestalter der Umwelt verstanden. Besondere Aufmerksamkeit sollte dem Verständnis für die komplexen Beziehungen zwischen der sozio-ökonomischen Entwicklung und der Verbesserung der Umwelt gewidmet werden. Ein dem Tenor der Empfehlungen folgendes Verständnis von Umwelt ist in Darstellungen derjenigen Disziplinen enthalten, die in ihre Überlegungen die von Menschen veränderte Umwelt vom Untersuchungsgegenstand her systematisch einbeziehen müssen: Agrarökologie, Landschaftsökologie, Stadtökologie, Vegetationsgeographie usw. Human bestimmte, in Koevolution von Natur und Mensch entstandene Ökosysteme werden in diesen Wissenschaften nicht von vornherein als gestört, als Fehlformen, angesehen, sondern als Kulturlandschaft eingeordnet, deren natürliche, von vielen für erhaltenswert gehaltene Potentiale nur verstanden werden können, wenn die jeweils historisch und

kulturell zu verstehenden Formen als Ergebnisse menschlichen Wirkens, insbesondere wirtschaftlichen Handelns, gesehen werden. Ein solches Vorverständnis ermöglicht, die Grundannahmen zu verstehen, die in der Empfehlung 4 der Tiflis-Konferenz im Oktober 1977 ausgesprochen wurden. Demgegenüber brachten die in München im Jahre 1978 erarbeiteten »Empfehlungen zur Umwelterziehung« neben der Adaption an die Situation der Bundesrepublik Deutschland eine Verengung der Thematik.

## 2) *Umwelt als europäisches Thema*

Anhand zweier Beispiele stellte KARLHEINZ FINGERLE dar, daß der Beitrag der Europäischen Union zur Umweltpolitik ambivalent ist. Neben zahlreichen EU-Richtlinien, die bei nationalstaatlicher Umsetzung eine verbesserte Situation der Umwelt in der Union erwarten ließen, stehe eine Praxis, die bei genauerem Hinsehen als administrative Praxis der Umweltzerstörung verstanden werden müsse oder einen Wildwuchs umweltzerstörerischer Aktivitäten unter dem Ziel der Deregulierung wirtschaftlicher Tätigkeiten begünstige.

In seinen weiteren Ausführungen bezog sich KARLHEINZ FINGERLE auf die Absicht der Entwicklung eines transnational zu entwickelnden Moduls für berufliche Umweltbildung in Elektroberufen.

Für Ausbildungsberufe aus anderen Berufsfeldern reklamierte er, daß eine Vereinheitlichung der Berufsausbildung zur Umweltzerstörung beitragen wird, wenn regionale, kulturelle und situative Verschiedenheiten ausgeblendet bleiben. Dies wird für alle Formen sozialer und kultureller Dienstleistungen ebenso gelten wie für die agrarwirtschaftlichen Berufe. Die Ausbildung muß in diesen Berufen für »gebiets- oder auch problembezogene, relativ differenzierte und flexible« Maßnahmen und Handlungsweisen qualifizieren.

Die Rahmenbedingungen für berufliche Umweltbildung bleiben unter der Vertragsänderung von Maastricht ungünstig. Dies gilt umso mehr, wenn ein Leitbild der nachhaltigen Entwicklung auch die Verschiedenheit der sozialen und kulturellen Umwelten respektieren soll.

## 3) *Marktsteuerung versus Erziehung?*

Mit Bezug auf Überlegungen GERD-JAN KROLS, daß das Aufzeigen individueller Handlungsmöglichkeiten unverzichtbar, aber eben nicht hinreichend sei, illustrierte KARLHEINZ FINGERLE an verschiedenen Beispielen, daß Möglichkeiten, von Auszubildenden Handlungsalternativen in der betrieblichen Realität umzusetzen, stark eingeschränkt sind. Soll die betriebliche Realität auf ökologische Alternativen hin untersucht werden, muß von der aktuellen Lebensrealität der Auszubildenden abstrahiert werden. Damit sind zugleich Grenzen des handlungsorientierten Lernens aufgezeigt. Diese liegen dort, wo Auszubildende Handlungsalternativen vorgestellt bekommen, deren Um- und Durchsetzung ihnen in der betrieblichen Wirklichkeit unmöglich ist.

Abschließend verdeutlichte KARLHEINZ FINGERLE, daß Umwelterziehung auf kognitives Lernen und »die Anstrengung des Begriffs« nicht verzichten kann. Als Ansatz

begrenzter Reichweite kann die Ökonomie Beiträge zur Erhaltung der Natur und zur »nachhaltigen Entwicklung« leisten. Vorschläge für den Bereich der Naturschutz-Ökonomie zeigen überzeugend, wieviel man nicht nur von der Ökonomie, sondern auch von dem Weltbereich verstehen muß, den man schützen will. Solche Kenntnisse und Einsichten werden auch erforderlich sein, um die Wirkungen und Nebenwirkungen ökonomischer Instrumente und deren begrenzte Reichweite erkennen und diskutieren zu können.

HILDE BIEHLER-BAUDISCH vom Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin, stellte in ihrem Referat »Anspruch und Wirklichkeit beruflicher Umweltbildung in der Europäischen Union – Programmatik, Richtlinien, Initiativen, Projekte« den Querschnittscharakter beruflicher Umweltbildung am Beispiel einschlägiger Projekte in unterschiedlichen Aktionsprogrammen dar. Die konkrete Umsetzung der Projekte ist von regionalen und lokalen Aspekten geprägt. Somit ergibt sich für Projekte, die aus gemeinsamer Programmatik resultieren, ein hinsichtlich der Einzelziele und Durchführung äußerst facettenreiches Bild. Für Projekte im Bereich beruflicher Umweltbildung vervielfältigen sich diese Facetten, da für sie kein eigenes Forum existiert. Berufliche Umweltbildung gilt als Querschnittsbereich und hat sich (noch) nicht als eigenständiger Bereich profiliert. Die Entschließung des Rates über die Umweltbildung (1988) und Schlußfolgerungen des Rates über die Intensivierung der Umwelterziehung (1992) haben zur Einrichtung einer Arbeitsgruppe zur Förderung von Umweltbildung und Umwelterziehung geführt. Im Zusammenhang damit dürfte ein Auftrag an die Universität Genf stehen, Forschung und Forschungsergebnisse zur Umwelterziehung zusammenzutragen und auszuwerten. Die jüngste Initiative der Kommission nennt sich Vocational European Environmental Education Programme. Dieser Europäische Lenkungsausschuß soll unter dänischem Vorsitz berufliche Umwelterziehung auf europäischer Ebene bearbeiten, fördern und vernetzen.

Zur besseren Orientierung und zur Erläuterung der Diskrepanzen unterscheidet HILDE BIEHLER-BAUDISCH je nach Art der Integration von Umweltinhalten in die Berufsbildung drei Ansätze beruflicher Umweltbildung. Ganz trennscharf sind diese Ansätze zwar nicht, sie erleichtern jedoch die Einordnung von Projekten entsprechend ihrer Zielsetzung und Einbindung in den Bildungsbereich.

- Der *spezialisierte Ansatz* vermittelt umweltrelevante Inhalte, die auf vorhandenen Berufsqualifikationen aufbauen und diese ergänzen und erweitern. Häufig handelt es sich hier um Antworten auf einen aktuellen Qualifikationsbedarf, der sich aus von Umweltbelangen ausgehenden beruflichen Anforderungen ergibt.
- Die Aus- oder Weiterbildung in *Umweltberufen*, z.B. zum »Ver- oder Entsorger«, oder Studiengänge in Umwelttechnik an Fach- oder Fachhochschulen/Hochschulen. Hier stehen berufliche Umweltbezüge im Zentrum der Qualifizierung.
- Der *integrierte Ansatz*, bei dem Umweltschutzinhalte in allen Berufsfeldern in die Ausbildung einbezogen und in Verbindung mit beruflichen Inhalten, anknüpfend an die Berufsrollen der Lernenden, vermittelt werden. Dieser Ansatz setzt sich in der beruflichen Ausbildung mit den Umweltbezügen des jeweiligen Berufs auseinander und integriert umweltbezogene Inhalte in die berufliche Qualifizierung.

Die drei Ansätze haben verschiedene Zielgruppen und -richtungen. Sie können sich gegenseitig ergänzen, aber nicht ersetzen. Dies wurde anhand von Beispielen erörtert. Als beispielgebend für die Entwicklung und Umsetzung des integrierten Ansatzes wurden Aktivitäten in den Niederlanden dargestellt.

Zu den Wechselwirkungen zwischen Art des Berufsbildungssystems und Ausgestaltung beruflicher Umweltbildung wurde folgendes ausgeführt: Ein Zusammenhang zwischen Berufsbildungssystem und Gestaltung beruflicher Umweltbildung ist nicht festzustellen. Der Grund: Berufliche Umweltbildung ist im europäischen Kontext mit dem Lernort Schule oder außerschulischen, nichtbetrieblichen Lernorten verbunden. Betriebe sind als transnationale Kooperationspartner (vorläufig) nicht vertreten. So ist kein Betrieb in Deutschland in Projekten zu beruflicher Umweltbildung in den einschlägigen Aktionsprogrammen zu finden. Dieser Sachverhalt ist wohl auf die Brisanz beruflicher Umweltbildung zurückzuführen. Im »Schonraum Schule« ist dieser Bereich offensichtlich leichter aufzugreifen, da er dort als weniger konfliktträchtig empfunden wird. Ein weiterer – möglicherweise gewichtiger – Grund ist die weitgehende Ausblendung des Verhaltens am Arbeitsplatz aus der öffentlichen Diskussion um Umweltbewußtsein und umweltgerechtes Verhalten.

Berufliche Umweltbildung in der EU wird zukünftig an Bedeutung gewinnen und sich auch in Betrieben zunehmend etablieren. Die Aktivitäten der EU im Umweltbereich, speziell der Ökobilanzen, dem eco-labelling und der »Auditverordnung« dürften ernsthafte Anstrengungen der Betriebe zur Qualifizierung aller Beschäftigten im Umweltbereich unabdingbar machen. Vorreiter dafür sind jedoch nicht unbedingt in Deutschland zu finden. Ökobilanzen und Produktlinienanalysen werden zwar gelegentlich als Ausbildungsinhalte thematisiert, aber kaum als solche systematisch aufgearbeitet. In Deutschland diskutiert inzwischen die Enquêtekommision »Schutz des Menschen und der Umwelt« über Ökobilanzen und Produktlinienanalysen. Die »Auditverordnung«, die trotz ihrer Freiwilligkeit als »Grundgesetz des Umweltmanagements« bezeichnet wird, sieht in ihren Vorschriften über »Umweltmanagementsysteme« und »Gute Managementpraktiken« durchaus differenzierte Qualifizierungsmaßnahmen für die Beschäftigten »auf allen Ebenen« vor. Sie gilt allerdings erst ab Frühjahr 1995. Es ist abzuwarten, ob sich die nicht sonderlich progressive Haltung von Betrieben in Deutschland bis dahin relativiert.

ROLF-ULRICH SPRENGER vom College of Europe/Brügge setzte sich in seinem Referat mit der Umweltpolitik der EU auseinander.

Einleitend erinnerte er an die Vielzahl der Maßnahmen und Vorschläge der EU, die mutig Handlungsbereitschaft signalisieren und auch im Umweltschutz Fortschritte und Erfolge erwarten lassen. Dennoch klaffen – wohl in keinem anderen EU-Regelungsbereich – vertragliche, rechtliche und politische Vorgaben und programmatische Willenserklärungen einerseits und ökologische Realität andererseits teilweise so stark auseinander, daß die Frage nach der Existenzberechtigung und der künftigen Gestaltung der EU-Umweltpolitik erneut gestellt werden muß. Die Bilanz, die ROLF-ULRICH SPRENGER in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellte, bezog sich auf vier Bereiche:

## 1) Die Ziele der EU-Umweltpolitik

Im Maastrichter Vertrag, Artikel 130r, wurde der EU-Umweltpolitik u.a. das Ziel vorgegeben, zur Erhaltung und Verbesserung der Umweltqualität beizutragen. Folgt man den Feststellungen im 5. Aktionsprogramm für den Umweltschutz, so hat sich die Umweltqualität in den letzten zwei Jahrzehnten trotz aller Aktivitäten der EU langsam, aber gravierend verschlechtert. Der Vertrag von Maastricht spricht in Artikel 2 vom *Ziel* eines beständigen, nicht-inflationären und umweltverträglichen Wachstums.

Wer die Aussagen im sogenannten Task-Force-Bericht zum Thema 1992 – die ökologische Dimension – nachvollzieht und die Grünbücher der Kommission zu den dramatischen ökologischen Folgen der Vollendung des Binnenmarktes durch Wirtschaftswachstum, Agglomerationstendenzen, Verkehrs- und Abfalllawinen sich vor Augen führt, kann sich nur schwer vorstellen, wie dies jeweils mit dem Etikett »nachhaltiges Wirtschaften« (sustainable development) zu vereinbaren ist.

## 2) Die Prinzipien der EU-Umweltpolitik und ihre Umsetzung in der Praxis

Nach Artikel 130r stehen das Vorsorge-, Verursacher-, Integrations- und Subsidiaritätsprinzip im Mittelpunkt der EU-Umweltpolitik.

Im Bereich der Prinzipien ist anzumerken, daß die der Wirtschaftsgemeinschaft und dem Binnenmarkt zugrunde liegenden *marktwirtschaftlichen und wettbewerbspolitischen Prinzipien* einen kostengerechten und nicht wettbewerbsverzerrenden Preiswettbewerb (bislang) im Umweltschutz nur begrenzt zur Anwendung kommen lassen bzw. diese künftig kaum angewendet werden dürften. Die Internalisierung externer Effekte (Verkehr, Landwirtschaft) läßt seit langem auf sich warten.

Das *Vorsorgeprinzip* erweist sich zumeist als ein Phänomen, das sich bislang mehr in Reden, Lehrbüchern, Programmen und wissenschaftlichen Publikationen findet als in der tatsächlichen EU-Umweltpolitik und in den Richtlinien.

Was das sogenannte *Verursacherprinzip* anbetrifft, so wird es in nahezu jedem Land der EU anders interpretiert, zumeist aber in einer völlig unzureichenden Form, so daß das Verursacherprinzip dann bereits als erfüllt angesehen wird, wenn der Emittent die wie auch immer definierten nationalen oder EU-Auflagen erfüllt.

Nach dem sogenannten *Integrationsprinzip* soll der Umweltschutz Bestandteil der anderen Gemeinschaftspolitiken sein. Wer sich aber die ökologischen Folgen der allgemeinen Wirtschaftspolitik zur Vollendung des Binnenmarktes, der Industriepolitik, Verkehrspolitik, Strukturpolitik usw. vor Augen führt, muß leider feststellen, daß hier die betroffenen Generaldirektionen allzu oft nicht nur neben, sondern sogar gegeneinander arbeiten. Selbst bei der Vergabe von Mitteln aus den *Strukturfonds* werden Umweltverträglichkeitsprüfungen nicht oder nur partiell durchgeführt und letztlich bei den Infrastrukturprojekten ignoriert.

Im Hinblick auf das vielzitierte *Subsidiaritätsprinzip*, nach dem die Gemeinschaft nur dann und dort tätig werden sollte, wo die Umweltziele besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können, läßt sich feststellen: Es entsteht der Eindruck, daß Brüssel mit Hinweis auf die Wettbewerbsrelevanz und Binnenmarktrelevanz nahezu alle umweltpolitischen Maßnahmen, also nicht nur die produktbezogenen, mit Hilfe des Artikels 100a von Brüssel aus entscheiden will. Dies macht häufig weder ökolo-



gisch noch ökonomisch Sinn, zumal sich die Mehrzahl der EU-Staaten ohnehin nicht an die in Brüssel beschlossene Umweltschutzakte hält. Jede 7. Klage vor dem Europäischen Gerichtshof (EuGH) betrifft inzwischen Verstöße der Mitgliedsländer gegen Nichtumsetzung von EU-Umweltrichtlinien.

### 3) *Die Instrumente der EU-Umweltpolitik*

Positiv bewertet ROLF-ULRICH SPRENGER, daß das umweltpolitische Instrumentarium der Europäischen Gemeinschaft in der Regel weitgehende Entscheidungsfreiheit in bezug auf die Auswahl geeigneter Instrumente bei der Erreichung bestimmter umweltpolitischer Ziele in den Mitgliedsländern erlaubt. Damit ist grundsätzlich die Option für den Einsatz ökonomischer Instrumente wie Abgaben, Kompensationslösungen, Lizenzen und dergleichen mehr gegeben.

Jedoch dokumentieren das bereits zitierte Vollzugsdefizit, die Unverbindlichkeit der Umweltverträglichkeitsprüfungen bei den endgültigen Entscheidungen und die unzureichende Instrumentalisierung des Verursacherprinzips auch in diesem Bereich enorme Defizite.

### 4) *Die Rolle der Institutionen*

Abschließend erläuterte ROLF-ULRICH SPRENGER die Rolle der *Europäischen Institutionen* in der EU-Umweltpolitik und führte aus, daß die massive Kritik am Umweltschutz in der EU nicht mehr als Klage der ewig unzufriedenen grünen Miesmacher abgetan werden könne.

Eine radikale Kehrtwende könne nur heißen:

- nicht mehr und neue Direktiven, sondern
- Ausfüllen der Verträge und Programme mit Leben,
- wirksamer Vollzug mit Sanktionsandrohung,
- sinnvolle Regionalisierung.

Das Gemeinschaftsrecht biete viele Chancen für den Umweltschutz, doch sie müßten genutzt werden können.

CHRISTOPH NITSCHKE vom Institut für Umweltbildung im Beruf in Berlin setzte sich in seinem Referat mit der beruflichen Umweltbildung vor dem Anspruch des EU-Binnenmarktes anhand von sechs Wechselbeziehungen auseinander.

#### 1) *»Europa und Umwelt« als impliziter Gehalt von beruflicher Umweltbildung*

Jede Berufstätigkeit ist in dem Sinne umweltrelevant, daß ihre Ausübung mit negativen oder positiven Wirkungen auf die Umwelt verbunden ist. Viele dieser Umweltwirkungen manifestieren sich im europäischen Ausland. Wer sich etwa als Einkäufer in der Möbelindustrie entscheidet, Hölzer aus nachhaltiger Forstwirtschaft in Finnland zu beziehen, realisiert damit Umweltwirkungen.

Der »europäische Gehalt« des umweltrelevanten beruflichen Handelns ist dabei unabhängig davon gegeben, ob sich die Berufstätigen dessen bewußt sind oder nicht.

## 2) »Europäisierung« als strukturelle Rahmenbedingung beruflicher Umweltbildung

Die Zunahme der internationalen Wirtschaftsbeziehungen und der international abgestimmten Transaktionen im EU-Rahmen wirkt sich teils fördernd, teils hemmend auf die Voraussetzungen für umweltgerechtes Handeln und Umweltbildung aus. Drei Faktoren bzw. »Voraus-Setzungen« sind dabei zu unterscheiden, nämlich:

- die Bereitstellung von finanziellen Mitteln für berufliche Umweltbildung,
- die Festlegung von umweltrelevanten Standards,
- die Verschiebung in den stofflich-energetischen Voraussetzungen beruflichen Handelns.

## 3) »Europäisierung« als Lernzwang

Umweltschutzbezogene Rechtsnormen der EU betreffen beruflich zunächst einmal die (deutschen) SpezialistInnen, die mit ihrer Anwendung oder Überwachung betraut sind. Bei ihnen ist es klar, daß die Normen einen selbstverständlich notwendigen Bestandteil der berufsfachlichen Anforderungen darstellen und insofern beherrscht werden müssen.

Darüber hinaus enthält jede Berufstätigkeit solche »Lernzwänge«. Ihr Ausmaß wird wesentlich davon bestimmt, inwieweit ökonomische Exportinteressen existieren und inwieweit deren Verwirklichung an die Erfüllung von Umweltrechtsnormen gebunden ist.

## 4) »Europäisierung« als Lernchance

Als zentrale These vertritt CHRISTOPH NITSCHKE in seinem Beitrag, daß »Europa« – besser noch: »das Grenzüberschreitende« – nicht nur hin und wieder ein notwendiges, sondern aus pädagogischer Sicht ein anzustrebendes Merkmal von beruflicher Umweltbildung sein sollte bzw. ein Qualitätskriterium ist. Hinter dieser These steht die Prämisse, daß die »Europäisierung« tendenziell eine Horizons-erweiterung bringt und Chancen für interkulturelles Lernen bietet.

## 5) Integratives Aufgreifen von »Europa« durch die berufliche Umweltbildung

Während in den ersten vier Punkten aufgezeigt wurde, wie der europäische Kontext auf Bildung einwirkt bzw. einwirken sollte, beziehen sich die Äußerungen in diesem Bereich darauf, in welcher Form die Umweltbildung diesen Kontext aufgegriffen hat. Es geht also um die »Europäisierung der Bildung selbst« bzw. um deren Selbst-Europäisierung. Auf der Grundlage ausgewählter Beispiele von Umweltbildung wurden verschiedene Varianten, Kombinationen und Reichweiten der »Europa-Orientierung« identifiziert, die zu einem »7-Stufen-Schaubild« verdichtet wurden.

## 6) »Europa und Umwelt« als Paradox beruflicher Umweltbildung

Zum Abschluß illustrierte CHRISTOPH NITSCHKE die Paradoxie, die in der Betonung des Europäischen im Rahmen beruflicher Umweltbildung angelegt ist. So wurde einerseits ein deutliches Plädoyer für die auch grenzüberschreitende Verständigung

über Umweltfragen gehalten. Schließlich läßt sich gerade unvoreingenommene Kommunikation – im Gegensatz etwa zum »Totreden«, »Stillschweigen«, »Aneinander-Vorbei-Diskutieren« oder zur sprachlos gewordenen Überspezialisierung – als Kernelement beruflicher Umweltbildung begreifen. Andererseits erweist sich die internationale Kommunikation in Sachen Umweltbildung als denkbar schwierig und mißverständnisträchtig. Dafür sind nicht einmal primär die mangelnden »Schlüsselqualifikationen« am Schnittpunkt von Sach- und Fremdsprachenkenntnissen verantwortlich, deretwegen z.B. aus einem »waste manager« versehentlich ein Abfallmanager statt eines Entsorgungsarbeiters gemacht wird. Vielmehr fehlt es ausländischen BesucherInnen notgedrungen häufig an der kulturellen Einfühlung und an dem erforderlichen Wissen über das gesamte Bildungssystem, um sich ein angemessenes Urteil über die berufliche Umweltbildung zu bilden.

## *2. Inhaltliche und methodische Probleme der Realisierung der beruflichen Umweltbildung durch Modellversuche*

Im zweiten Teil des Symposions standen inhaltliche und methodische Probleme der Realisierung der beruflichen Umweltbildung durch Modellversuche im Vordergrund.

PETER F.E. SLOANE, Universität Jena, erläuterte die methodischen und methodologischen Probleme der Realisierung der beruflichen Umweltbildung durch Modellversuche am Beispiel des Modellversuchs »Qualifizierung der Ausbilder im Einzelhandel«.

Der Modellversuch sah von Anfang an vor, die berufspädagogische Frage der betrieblichen Aus- und Weiterbildung für den Umweltschutz zu verbinden mit der eher betriebswirtschaftlichen Frage einer umweltorientierten Unternehmensführung.

Ziel des Modellversuchs ist die Entwicklung einer betriebsbezogenen Qualifizierungskonzeption im Sinne eines Weiterbildungs- und Beratungsangebots zum Themenkomplex »Umweltschutz« für Unternehmer und Ausbilder.

SLOANE stellte seine Überlegungen in insgesamt 10 Thesen zur Diskussion.

### **1. These:**

Umwelterziehung wird häufig nicht im Sinne der naturwissenschaftlichen Ökologie verstanden, vielmehr kann man Umweltschutz und/oder Umwelterziehung viel stärker in der Linie einer geisteswissenschaftlichen Einrede gegen die rationale Wissenschafts- und Weltauffassung begreifen. Hierbei finden sich sowohl die Tradition einer kompensatorischen Geisteswissenschaft, die auf Sinnbezug, Subjekthaftigkeit, Ganzheitlichkeit usw. abhebt als auch eine kulturkritische Auffassung, die sich als Wissenschafts- und Gesellschaftskritik begreift.

### **2. These:**

Modellversuche sind ein bildungspolitisches Programm der exemplarischen Erprobung in Ausschnitten der Erziehungswirklichkeit. »Modellversuchsträger« sind dabei in der Regel gesellschaftliche Institutionen, die Zugang zu solchen Feldern haben.

**3. These:**

»Modellversuchsforschung« ist eine theoriegeleitete Implementation von Modellversuchen, um Erkenntnisse über und durch die Veränderung in sozialen Feldern zu gewinnen. Dies weist immer auch Modellversuchsforschung als eine didaktische Forschung aus, in der es um die Verhaltensänderung von Lernsubjekten geht. Im weiteren Sinne können hierunter auch Organisationen fallen.

**4. These:**

Umweltschutz ist eine Forderung, die bei den Teilnehmern durch eine eigene, zum Teil privat erlebte Betroffenheit motiviert ist. Der Versuch, dies umzusetzen, führt häufig zu Frustrationserlebnissen. Die betriebliche Realität ist häufig die, daß man über eine Sensibilisierung nicht hinauskommt. Aktionen täuschen eher die Möglichkeit vor, etwas tun zu können, als daß sie eine wirkliche Möglichkeit sind, etwas zu verändern.

**5. These:**

Umweltschutz als Norm für Handeln operationalisiert sich über Argumente; dabei entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen Vorschriften und Verantwortung. Vorschrift steht dabei für die ökonomische Vernunft, auf die man sich bezieht, und Verantwortung läßt sich präzisieren als sich verantwortlich fühlen für Umweltfragen. Wesentlich ist dann, wie ein Gleichgewicht zwischen diesen Ansprüchen hergestellt wird und wie Widersprüche verarbeitet werden.

**6. These:**

Umweltschutz rezipieren Betriebsleiter vor dem Kontext einer betrieblichen Führungsaufgabe und nicht im Schonraum einer Ausbildungsfunktion. Die Handlungsfolgen sind immer grundlegender in bezug auf die betriebliche Zielsetzung.

**7. These:**

Modellversuche sind Objekte einer »lernenden Forschung«; wissenschaftstheoretisch stellt sich die alte Frage nach dem Verhältnis zu diesem Gegenstand, insbesondere vor dem Hintergrund, daß die Rationalität »in« diesem Gegenstand eine andere sein kann als die des Subjekts, vor allem aber, wenn das Subjekt (an)erkennt, daß es eine sehr widersprüchliche Rationalität ist.

**8. These:**

Im Modellversuchsfeld stoßen Paradigmen der Wissenschaft (Wissenschaftsparadigmen) und Paradigmen der Lernsubjekte (Alltagsparadigmen) aufeinander. Es ist kein Austausch auf der Ebene subjektiver und objektiver Theorien, sondern es stoßen Handlungsmodelle aufeinander mit spezifischen »Sicht-« und Interpretationsweisen. So stehen dann auch häufig den Konzepten der Wissenschaft »common-sense« – Modelle der Praxis entgegen und es stellt sich die Frage nach der Entstehung und möglichen Veränderung solcher Modelle.

**9. These:**

Es hat eine Ontologisierung der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stattgefunden, die dazu führte, daß die Rationalitätsvorstellung dieser Denkgebäude zum Bestandteil ökonomischer Konzepte wurde, die heute maßgebend die Wahrnehmung und

Interpretation betrieblicher (und gesellschaftlicher) Phänomene steuern. Umwelterziehung ist daher vielleicht viel weniger ein ökologisches als ein wissenssoziologisches Phänomen.

#### 10. These:

Umwelterziehung kann nur dann betrieblich umgesetzt werden, wenn den bisherigen subjektiven Modellen der operativen Betriebsführung strategische Modelle zur Seite gestellt werden, die eine veränderte Sicht- und Denkweise geradezu fordern. Dies heißt aber auch Orientierung an einer (ggf. veränderten) wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Ratio. Gleichzeitig muß die ethische Frage der Verantwortung neu diskutiert werden.

GÜNTER PÄTZOLD und GERHARD DREES vom Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik der Universität Dortmund berichteten über den Modellversuch »Entwicklung und Erprobung ganzheitlicher Lernansätze in der Umweltbildung in Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieb« (BUBILE). Dieser Modellversuch ist vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen eingerichtet und die Durchführung der Akademie für Jugend und Beruf (ajb) in Hattingen übertragen worden. Mit der wissenschaftlichen Begleitung der Projektaktivitäten ist der Lehrstuhl für Berufspädagogik der Universität Dortmund betraut. Auftrag des Modellversuchs BUBILE ist es, zu prüfen und zu erproben, ob, inwieweit und wie Auszubildenden im Rahmen lernortkooperativ gestalteter ganzheitlicher, handlungs-, erfahrungs- und projektorientierter Ausbildungskonzepte Umweltkompetenz vermittelt werden kann. Um entsprechende Hinweise zu erhalten, sind an den Standorten des Modellversuchs lernortkooperativ agierende Arbeitsgruppen eingerichtet, die Projekte zur beruflichen Umweltbildung auf der Basis einer handlungsorientierten Didaktik entwickeln und praktisch erproben.

Im Mittelpunkt der Modellversuchsarbeit steht die Auseinandersetzung mit umweltrelevanten Fragestellungen, das Nachdenken über zukünftige Lebens- bzw. Umweltqualitätsziele, deren konkrete Formulierung und Umsetzung. Die Vielzahl der beteiligten Personen und die Vielfalt der Fachrichtungen und Institutionen eröffnet die Chance, ein »inhaltliches Konzept Umweltbildung« zu schaffen, das die im beruflichen Handeln umweltrelevanten Kernfragen herauskristallisiert und die Zugänge zu diesen Kernfragen sowie Handlungsoptionen aus den verschiedenen berufsspezifischen Blickwinkeln aufzeigt.

Aus dem Aufgabenfeld der wissenschaftlichen Begleitung werden Ergebnisse der hermeneutischen Analyse zu zwei der zentralen Begrifflichkeiten, Lernortkooperation und Umweltbewußtsein, vorgestellt.

Welche Möglichkeiten mit lernortkooperativen Ausbildungskonzepten in der Realität verbunden sind, hängt in der personalen Dimension entscheidend von den berufsbiographisch geprägten handlungsleitenden Kooperationsverständnissen ab. Vier Ebenen des Kooperationsverständnisses lassen sich bei schulischem und betrieblichem Lehr- und Ausbildungspersonal unterscheiden: das *pragmatisch-formal*, das *pragmatisch-utilitaristisch*, das *didaktisch-methodisch* und das *bildungstheoretisch* begründete Kooperationsverständnis.

Aus den durch die Aufarbeitung des Forschungsstandes gestützten Entscheidungen über die inhaltliche Bedeutung der Zielperspektive »Umweltkompetenz« ergeben sich die Anforderungen an didaktisch-methodische Konzepte zum Umweltlernen. Vier Stufen der Entwicklung der Erkenntnisbildung repräsentieren die Erschließung derjenigen Dimensionen, die nach dem gegenwärtigen Stand in einem Konzept der Umweltkompetenz berücksichtigt werden müssen. Als Ergebnis der bisherigen Analyse kann mit Hilfe einer deskriptiven Definition ein vorläufig zu verwendender Arbeitsbegriff der Umweltkompetenz umrissen werden. Umweltkompetenz

- ist der Prozeß und das immer zwischenzeitliche Ergebnis der individuellen Auseinandersetzung mit dem realen oder antizipierten Verlust über die Kontrolle der ökologischen Bedingungen im Lebensraum. Erst mit den durch die Beeinträchtigung der Umwelt verbundenen Gefahren für das menschliche Leben und der Erfahrung dieser Risiken entstehen die Geschichte des Umweltbewußtseins und ein Bedarf an der Versicherung über eine Umweltkompetenz;
- ist demzufolge nicht statisch, sondern dynamisch und das Produkt der Auseinandersetzung mit den sich verändernden ökologischen Bedingungen;
- weist eine mehrdimensionale interne Struktur auf. Diese enthält eine kognitive Struktur-, Wissens-, Affekts- und Handlungskomponenten, die gemeinsam betrachtet werden müssen, um Umweltbewußtsein vollständig erfassen und erklären zu können;
- wird mitbedingt durch äußere Prädiktoren wie demographische, sozialisatorische und bildungsbiographische Daten und ihr Zusammenwirken mit der internen Struktur;
- entsteht im Zusammenhang mit und in Wechselbeziehung zu anderen Bewußtseinsbereichen, ordnet sich in subjektive Risikohierarchien auf interpersonal unterschiedlichen und individuell wechselnden Rangplätzen ein und wird bei wechselnder Bedeutung mehr kognitiv oder mehr affektiv geprägter Verarbeitungsweisen perzipiert;
- bezieht sich individuell und gesellschaftlich schwerpunktmäßig auf wechselnde Teilbereiche der Umweltproblematik.

Die Orientierung auf die abstrakten persönlichkeitsbezogenen Lernziele im Umweltbereich setzt Modifikationen der Lernsituationen und der Aufgabenwahrnehmung der Ausbilder und Berufsschullehrer voraus. Mit dem überkommenen, einseitig die Informationsverarbeitung betonenden Lehren sind diese Lernziele nicht zu erreichen. Wo umweltbezogenes Lernen handlungsbezogen sein und alltagsrelevant werden soll, reicht das Anhäufen von passivem Umweltwissen durch die Beschreibung der Wirklichkeit nicht aus. Das häufig als Königsweg zur Beeinflussung von Umweltbewußtsein favorisierte »Betroffenmachen« der Lernenden rennt häufig längst offene Türen ein und führt außerdem allein nicht zu verändertem Handeln. Hierzu müssen die Auszubildenden auch über Lösungsansätze aufgeklärt, besser noch, diese mit ihnen gemeinsam entwickelt werden. Dies wiederum kann nur dann gelingen, wenn berufsbezogenes Lehren und Lernen sich nicht in der Beschreibung einer problembeladenen Realität erschöpft, sondern über die Analyse des Werdens dieser Realität ihre Veränderbarkeit, entsprechende Ansatzpunkte und gangbare Wege aufzeigt.

BRIGITTE BONHAUS und KLAUS-DIETER MERTINEIT von der Arbeitsgruppe Umweltschutz und Berufsbildung an der Universität Hannover stellten in ihrem Referat »Gemeinsam läßt sich mehr bewegen – auch in der beruflichen Umweltbildung« Ergebnisse aus dem Modellversuch »Qualifizierung des Ausbildungspersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung« unter besonderer Berücksichtigung der Hauswirtschaft vor.

Ziel des Modellversuchs war es, ein Konzept zur Qualifizierung von Ausbildern für den Umweltschutz in der Berufsbildung, Lehr-/Lernhilfen für die Ausbildungspraxis und betriebsbezogene Umsetzungsstrategien zu entwickeln und zu erproben. Kooperation ist ein konstitutives Merkmal des im Rahmen dieses Modellversuchs entwickelten und erprobten Qualifizierungskonzepts und hat sich als Schlüssel für die Verankerung und die Wirksamkeit des Umweltschutzes in der Berufsausbildung erwiesen. Dies wurde an den drei Beispielen »Kooperation als Merkmal der Grundseminare«, »Ökologie als Auslöser von Lernortkooperation« und »Innerbetriebliche Kooperation im gewerblichen Bereich« illustriert.

#### Zu Beispiel 1:

Ein wesentliches Ziel der Grundseminare besteht darin, die Situation des Umweltschutzes in der Ausbildung in ihren Wechselbeziehungen zur übrigen betrieblichen Situation aufzuzeigen und zu reflektieren, um darauf aufbauend Handlungsmöglichkeiten für Ausbilder unter Einbeziehung von Personen aus dem betrieblichen und außerbetrieblichen Umfeld der Ausbildung (z.B. Berufsschule) zu erarbeiten.

#### Zu Beispiel 2:

Die Fragen: »Muß Hauswirtschaft grundsätzlich von ökologischen Ansätzen bestimmt werden?« und »Welche Konsequenzen sind damit für die Berufsausbildung verbunden?« waren der Einstieg in die Tätigkeit eines Arbeitskreises »Hauswirtschaft« und zugleich der Start für die knapp zwei Jahre dauernde Zusammenarbeit einer Gruppe von Ausbilderinnen und Lehrerinnen, die von einer Mitarbeiterin der Universität begleitet wurde.

Der Arbeitskreis verständigte sich darauf, ein Instrument zur ökologischen Bestandsaufnahme von Haushalten – eine sogenannte ökologische Haushaltsanalyse – zu entwickeln.

#### Zu Beispiel 3:

In diesem Beispiel geht es u.a. bei dem Bemühen um verstärkte Integration des Umweltschutzes in die Ausbildung auch darum, über die Ausbildung hinaus in den Betrieb hinein zu wirken. Dies geschah durch Einbindung des Betriebsrates und des Sicherheitsingenieurs.

Als Schlußfolgerung ergibt sich die Notwendigkeit, die Kooperation zwischen Ausbilderinnen sowie an der Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung betrieblich oder außerbetrieblich Beteiligten systematisch zu nutzen und als konzeptionelles Element in das Qualifizierungsmodell aufzunehmen. Ein erheblicher Schub für die Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung ist vor allem dann zu erwarten, wenn die an der Berufsausbildung beteiligten Organisationen ihre Aktivitäten für den Umweltschutz besser aufeinander abstimmen.

Ausgangs- und Kristallisationspunkt aller Aktivitäten ist die Qualifizierung des Ausbildungs- und Lehrpersonals für den Umweltschutz in der Berufsbildung. Berufliche Umweltbildung kann jedoch nicht auf individuelle Qualifikationen und Verhaltensdispositionen beschränkt werden. Entsprechend stellt die Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals zwar eine sehr wichtige, letztlich aber nur eine Strategie zur Förderung der Integration des Umweltschutzes in die Berufsausbildung dar. Eine dauerhafte Integration des Umweltschutzes bedarf auch struktureller Veränderungen in den beteiligten Organisationen.

FRANZ-JOSEF KAISER und HANS GRYGIER stellten das deutsch-britische Umweltprojekt BITRO vor, das im Rahmen des Modellversuchs »Lernprogramm zur Umweltbildung an kaufmännischen Schulen« (LUKAS) durchgeführt wurde.

Im Rahmen des Modellversuchs werden an sechs kaufmännischen Schulen im Regierungsbezirk Detmold für die wirtschaftsberuflichen Kernfächer der Höheren Berufsfachschule, Typ Wirtschaft und Verwaltung und der Ausbildung zum Kaufmann /zur Kauffrau im Einzelhandel Unterrichtsbausteine entwickelt, die integrativ und handlungsorientiert den Unterricht in die Lehrpläne der beruflichen Ausbildung einbinden.

»BITRO« ist die Abkürzung für »Bielefeld-Transport-Rochdale«. Die Rudolf-Rempel-Schule in Bielefeld, eine der Versuchsschulen im Modellversuch LUKAS, und das Hopwood-Hall-College in Rochdale/Großbritannien haben eine Kooperationsvereinbarung getroffen, deren Ziel es ist, mit Schülerinnen und Schülern beider Schulen 1993/94 ein gemeinsames Umweltprojekt zur EU-Verkehrspolitik durchzuführen. Umweltpolitik ist zu einer grenzüberschreitenden Aufgabe geworden. Ein einzelner Staat kann Umweltprobleme national nicht erfolgreich bekämpfen. Die Ursache dafür ist nicht allein in gegensätzlichen Interessenlagen, sondern vor allem auch in der Komplexität der Probleme zu suchen. Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind oft schwer zu erkennen, weil sie räumlich und zeitlich zu weit auseinanderklaffen oder weil zu viele verschiedene Faktoren gleichzeitig zusammenkommen. Die zunehmende Belastung der Umwelt, die Diskussion über die Luftverschmutzung, die Übersäuerung der Seen, die Verschmutzung der Meere und die besorgniserregenden Prognosen im Zusammenhang mit der Vollendung des EU-Binnenmarktes – diesbezüglich vor allem auch die Auswirkungen im Verkehrssektor – machen deutlich, daß die Erhaltung einer sauberen Umwelt im nationalen Rahmen nicht gewährleistet werden kann.

Umweltbildung in Schule darf diese Interdependenz der Umweltprobleme nicht außer acht lassen; Schule ist aufgefordert, die internationale Dimension der Umweltpolitik herauszustellen. In diesem Zusammenhang ist das BITRO-Projekt im Rahmen des Modellversuchs LUKAS zu verstehen. Die beteiligten Schulen, die Rudolf-Rempel-Schule in Bielefeld und das Hopwood-Hall-College in Rochdale/Großbritannien, erarbeiten ein gemeinsames Projekt zur Verkehrspolitik in der Europäischen Union. Das Projekt wird von Schülerinnen und Schülern beider Schulen gemeinsam durchgeführt. In Bielefeld ist eine Klasse der Höheren Berufsfachschule (Höhere Handelsschule), in Rochdale eine dem Alter und Bildungsgang der Höheren Berufsfachschule entsprechende Schülergruppe beteiligt.



Unterrichtsinhalte werden dann besser aufgenommen, wenn die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wird. Aus diesem Grund wurde für das BITRO-Projekt die Problematik des öffentlichen Personennahverkehrs ausgewählt. Diesbezügliche regionale Charakteristika in beiden Räumen, Bielefeld und Rochdale, werden herausgearbeitet, verglichen, diskutiert und beurteilt sowie Lösungsmöglichkeiten und Verbesserungsvorschläge erarbeitet.

Das BITRO-Projekt hat auf Schülerebene in zwei Intensivphasen stattgefunden. Vom 21.04.93 bis zum 07.05.93 reisten die Bielefelder Schülerinnen und Schüler nach Rochdale, um gemeinsam mit der englischen Partnerklasse die Verkehrssituation in Greater Manchester zu untersuchen und Verbesserungsvorschläge zu unterbreiten. Die Ergebnisse dieser Projektphase wurden in Form eines Zwischenberichtes festgehalten, der nach Beendigung des Rochdale-Aufenthaltes erstellt wurde. Als Produkt des BITRO-Projekts verfaßten die Schülerinnen und Schüler am Ende der zweiten Intensivphase, dem Besuch der englischen Gäste in Bielefeld vom 08.11.93 bis zum 26.11.93, einen Marketingreport, mit dem der erste Zwischenbericht weitergeführt wurde. Dabei wurden die Bielefelder Verhältnisse mit berücksichtigt, wodurch ein Vergleich ermöglicht wurde.

Im Verlauf der Durchführung des Projekts wurden über den öffentlichen Personennahverkehr hinaus Aspekte der Verkehrs- und Umweltpolitik der Europäischen Union erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler aus Bielefeld und Rochdale lernten die unterschiedlichen Sichtweisen und Interessen unterschiedlicher Staaten kennen, in diesem Fall Großbritannien mit seiner Insellage und die Bundesrepublik Deutschland als Transitland für den Nord-Süd- und Ost-West-Verkehr.

Über den thematischen Bezug des Projekts hinaus erwarben die Schülerinnen und Schüler auf beiden Seiten Fremdsprachenkompetenz im Hinblick auf charakteristische Begriffe umweltspezifischer Fachsprache. Auf deutscher Seite wurden die Schülerinnen und Schüler im Englischunterricht dadurch auf den Aufenthalt in Großbritannien vorbereitet, daß Umweltprobleme in englischer Sprache thematisiert wurden. Junge Menschen sollen zu einem verantwortungsvollen Umgang mit der Umwelt, zu umweltbewußtem Handeln geführt werden. Diese Herausforderung verlangt Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen, Handlungsmöglichkeiten im lokalen, regionalen, nationalen und internationalen Bereich. Das BITRO-Projekt im Rahmen des Modellversuchs LUKAS bietet hierfür einen inhaltlichen und organisatorischen Rahmen.

#### *Anschriften der Autoren:*

Prof. Dr. Franz-Josef Kaiser, Universität – Gesamthochschule – Paderborn, Fachbereich 5, Wirtschaftspädagogik und Wirtschaftsdidaktik, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn  
Prof. Dr. Günter Pätzold, Universität Dortmund, Fachbereich 12, Institut für Allgemeine, Vergleichende und Berufspädagogik, Lehrstuhl für Berufspädagogik, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund